



FACES – FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE  
CURSO: PSICOLOGIA  
DISCIPLINA: MONOGRAFIA EM LICENCIATURA

## A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

TATIANNE LOPES DE OLIVEIRA

BRASÍLIA  
DEZEMBRO DE 2008

TATIANNE LOPES DE OLIVEIRA

## A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Monografia apresentada ao Centro  
Universitário de Brasília como requisito  
básico para a obtenção do grau de  
Licenciatura em Psicologia da Faculdade de  
Ciências da Educação e da Saúde.

Professora-Orientadora: Ciomara Schneider

BRASÍLIA, DF  
DEZEMBRO DE 2008

Esta monografia é dedicada aos amantes dos contos de fada, àqueles que acreditam na transformação do mundo em um lugar melhor a partir da imaginação.

À minha mãe, Elizabete, ao meu paizinho, Francisco, e irmão, Erick pelo carinho, conversas e apoio material e emocional. Ao namorado, Felipe, pela dedicação, suporte e amor. Aos professores que contribuíram nessa caminhada. Ao Centro de Ensino Médio EIT, que me acolheu e cujos professores me ajudaram nas discussões.

“Sonhar é acordar-se para dentro.”  
Mário Quintana

## **Sumário**

<b>Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>1. A Infância e a Literatura Infantil.....</b>	<b>11</b>
1.1. A Trajetória da Infância .....	11
1.2. A Literatura Infantil e os Contos de Fada .....	17
<b>2. O Desenvolvimento e a Aprendizagem.....</b>	<b>22</b>
2.1. A Perspectiva Construtivista .....	22
2.2. A Perspectiva Histórico-Cultural.....	28
2.3. Interfaces .....	35
<b>3. O Processo de Ensino - Aprendizagem.....</b>	<b>37</b>
3.1. Aprender.....	38
3.2. Ensinar .....	40
3.3. Procedimentos de ensino-aprendizagem.....	43
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>48</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>54</b>

## **Resumo**

A compreensão da relevância dos contos de fada no desenvolvimento da criança é um importante ponto para se pensar novas práticas em educação. Este estudo tem como objetivo compreender a origem dos contos de fada além do próprio surgimento da infância, relacionando com dois grandes teóricos do desenvolvimento humano. As contribuições que Vygotsky e Piaget fazem do processo de formação do indivíduo fornecem bases para pensarmos a educação. Desta forma, o próprio processo de ensino aprendizagem é permeado pelas questões do desenvolvimento. Neste trabalho, a construção do sujeito, a história do surgimento da infância com o foco para o brinquedo será relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Ao final, o leitor poderá acompanhar as reflexões e as sugestões de aplicabilidade dos contos de fada no contexto educacional, estimulando a aprendizagem como recurso de leitura, interpretação de textos, dramatização e funcionalidade nas relações interpessoais.

Palavras-Chave: Contos de fada, Vygotsky, Piaget e ensino-aprendizagem.

## **Introdução**

“Vai, Filóstrato, concita os atenienses para a festa, desperta o alegre e buliçoso espírito da alegria, despacha para os ritos fúnebres a tristeza, que essa pálida hóspede não vai bem em nossas pompas.”

Sonho de uma noite de verão. Shakespeare.

Os contos de fada têm encantado milhares de crianças pelo mundo e pelo tempo afora. Não se pode negar o encanto que exercem sobre crianças e adultos, por isso é preciso aproveitar os contos para além do entretenimento.

O tema tem o intuito de compreender o uso da literatura infantil, com foco nos contos de fada e suas relações com a educação. Salienta como utilizar, em que momentos fazê-lo e as contribuições educacionais que o conto tem na vida da criança durante o seu desenvolvimento. A escolha do tema baseia-se no fato de que os contos de fada podem ser utilizados como recurso didático, independente da condição socioeconômica, uma vez que estão na cultura oral do país. O que esta autora compreende como necessária é a sua utilização em contextos educacionais.

Essa também é a visão de Bettlheim (2006) a respeito da importância que a literatura infantil tem sobre a formação da criança, uma vez que deve estimular e alimentar os recursos de que a criança necessita para lidar com os problemas interiores. O educador depara-se com o desafio de encontrar maneiras para que a literatura faça parte da vida do ser humano em formação. Ainda que não haja uma forma única de educar, o professor está em busca de ferramentas que possibilitem trabalhar com diferentes tipos de alunos, dificuldades e potencialidades.

A maneira como os contos de fada influenciam o aprendizado da criança abrange questões levantadas e a sua solução se baseará em compreender, por um lado, os processos de formação do conto de fadas e, por outro, o desenvolvimento da criança, na busca pela interface entre estas duas dimensões. Ainda hoje, com tantos avanços tecnológicos, brinquedos de última tecnologia, cinemas e filmes de ação rápidos e velozes há espaço para a



fantasia dos contos. Esses continuam encantando geração após geração, perpassando diversas culturas. Ainda que, algumas vezes, admitindo diversas formas nestes meios de comunicação, a sua essência permanece a mesma.

Utilizando das palavras de Bettlheim (2006) para clarificar este estudo:

Os contos de fada, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. (...) declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade. (p.18)

De acordo com Von Franz (2003), os contos falam de aspectos do mundo e do homem e da maneira pela qual se formam os mitos, os sentimentos, as emoções e as questões existenciais envolvidas. Os contos têm sempre um pouco de fantástico e mágico, que é justamente o que os caracteriza. Outro interessante ponto levantado por esta autora, que a partir deste momento deve ser pensado, é que os contos de fada são produções culturais, delineando a base humana universal. Desta forma, faz-se necessário pensar de que maneira os contos são compreendidos pela criança e o que pode ser feito para aproveitar este recurso em sala de aula.

Voltando o olhar para a escola, o intuito é esclarecer como o processo de ensino-aprendizagem pode se beneficiar deste recurso, pois este é um dos espaços em que a criança passa mais tempo atualmente. Algumas vezes, cabe à escola a formação do indivíduo em aspectos que antes eram relegados à educação informal, nos diálogos com a família.

Os contos de fada, enquanto símbolos, representam um farto material de compreensão da dimensão psicológica humana, através dos mitos que revelam aspectos internos e de visão de mundo e de homem (Carvalho, 1985). Desta forma, dentro do contexto

escolar, os contos de fada merecem uma especial atenção já que “falam” da criança e de suas relações com o mundo.

Assim, o estudo a seguir busca trazer à tona como se desenvolveram os contos e como ocorre o processo de desenvolvimento humano. Foca-se na direção dos contos de fada e de que maneira estes permeiam a vida cotidiana e escolar. O entendimento dos aspectos emocionais envolvidos na fantasia do conto de fadas e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem serão apresentados e analisados, para que as contribuições a respeito da educação de crianças através dos contos possam oferecer ao educador norteamento quanto a sua atuação e utilização.

O principal objetivo a ser alcançado é a compreensão da importância dos contos de fada no processo de ensino-aprendizagem. Serão apresentados ainda alguns outros objetivos a serem alcançados como, por exemplo, compreender a sua importância na formação e no desenvolvimento da criança; de que forma estão presentes no aprendizado, buscando oferecer sugestões para maximizar a sua utilização e investigar como as teorias do desenvolvimento qualificam a fantasia.

O primeiro capítulo faz um breve histórico do surgimento da infância, na Europa e no Brasil. Serão esclarecidos aspectos da educação da “recém-surgida” criança, sua relação com o mundo, a imaginação e o brinquedo. Para que finalmente exista uma literatura com este enfoque infantil é necessário que, efetivamente, surjam a infância e a escola como espaços em que aquela se desenvolve.

No segundo momento, o foco são as teorias de aprendizagem e desenvolvimento humanos, focando em dois autores: Piaget e Vygotsky, suas respectivas contribuições para a educação e a interface com os contos. Será discutida a análise do conto no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

O terceiro capítulo se destina a compreender o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica e focando em separado, apenas por motivos didáticos, o aluno e o professor, em seus respectivos momentos, assim como os métodos e procedimentos no ensino.

A última parte busca analisar as implicações educacionais, levando em consideração as teorias abordadas, além das reflexões da autora, mostrando a importância deste recurso para o processo de ensino-aprendizagem.

## 1. A Infância e a Literatura Infantil

“O que se faz agora com as crianças é o que elas farão depois com a sociedade.”

Karl Mannheim.

“Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar.”

Monteiro Lobato.

### 1.1. A Trajetória da Infância

Havia, até o século XV, uma indiferença quanto à infância. Naquele momento não existia representação para a infância no mundo, a criança era vista como um adulto em miniatura. As crianças tinham livre acesso e transitavam no mundo adulto já que não havia fronteiras e diferenciações. Ao pensarmos em jogos tradicionais, hoje praticados por crianças, nesse período, os participantes eram de várias idades (Ariès, 2007).

A importância que as brincadeiras tinham, em períodos históricos anteriores, era central na vida, como acontecimentos que envolviam festas, danças e jogos, de forma que a participação era irrestrita à idade. Os últimos tinham um importante papel, uma vez que estavam a serviço de estreitar e formar laços sociais e promover a união da coletividade. Embora as crianças tivessem papéis específicos nestas festas, como por exemplo, teatrais, sua participação era ampla e livre, podendo até mesmo beber vinho e jogar cartas, apostando dinheiro (Ariès, 2007).

Na Idade Média, as fases da vida não eram períodos bem delimitados e precisos, uma vez que se dividiam em: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade. No entanto, estas designações eram tão amplas que não definiam o que seriam cada uma destas fases. Porém estas estavam mais associadas às funções sociais do que às idades cronológicas e mentais (Ariès, 2007).

Gradualmente a criança passou a ser retratada na iconografia, nas pinturas e nos retratos artísticos, pouco a pouco galgando espaço na sociedade. Notadamente a infância é

“descoberta” no século XIII, mas é a partir do século XVI e XVIII que o seu desenvolvimento é mais perceptível. A música também tinha um espaço muito importante, vista como recreativa, mas também como uma forma de instrução e educação. Desde tenra idade, as crianças eram iniciadas, tanto na nobreza quanto no campo. Porém a variação se devia muito mais ao instrumento do que pelo incentivo à musicalidade (Ariès, 2007).

O conceito de infância, tal como conhecemos hoje, uma fase delimitada e característica da vida, começou a efetivamente ser cunhado no século XVII, pela burguesia. Em relação ao brincar, nesse período histórico, para a criança até os três ou quatro anos de idade havia distinção ou separação nas atividades. Contudo, depois da primeira infância, as brincadeiras ocorriam junto às dos adultos (Ariès, 2007).

Por outro lado, já ao final do século XIX, havia uma forte separação entre o que era para crianças e o que se destinava a adultos. Ainda hoje vivemos esta dicotomia, delimitando o sentimento moderno de infância. Com esta nova visão, os jogos então deveriam passar por um processo de adequação ou não para cada idade, buscando preservar a moralidade e a educação da criança (Ariès, 2007).

A reprovação da Igreja, anterior ao século XVII, designava o que era considerado moral. Logo, muitos jogos foram rechaçados e vistos como pecaminosos (Ariès, 2007). Os jesuítas, com sua postura menos radical, perceberam nos jogos um espaço de aprendizagem:

(...) propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamento, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos (Ariès, 2007. p. 65.).

A partir deste período, já era feita uma distinção entre jogos e brincadeiras específicas para diferentes faixas etárias e classes sociais. Desta maneira o jogo é visto como um instrumento educacional, relevante para o ensino.

A trajetória da criança no Brasil tem um interessante percurso. Inicialmente as crianças chegam ao país no período inicial de colonização, por volta de 1530, a bordo dos navios e vinham ao país como acompanhantes dos pais, pagens, grumetes ou órfãos. Porém, o cuidado com a infância não existia nesse período. Concomitantemente havia uma alta taxa de mortalidade infantil na Europa como um todo. Em geral o mundo adulto não se apegava às crianças, porque, afinal, estas poderiam não sobreviver (Ariès, 2007; Priore et al., 2007).

A vinda dos jesuítas para o Brasil não tinha apenas o intuito de ensinar as crianças portuguesas, indígenas e mestiças a ler e a orar. Por detrás deste objetivo, o fundamental era controlar e enquadrar os jovens à maneira européia. Os cuidados durante a infância eram caracterizados por canções, gestos, atitudes e em relação à espiritualidade, doutrinando as crianças portuguesas ao catolicismo, e à espiritualidade étnica e cultural, para os filhos dos escravos. Se, por um lado, os carinhos e brincadeiras muito abundantes caracterizavam um apego e carinho às crianças nesse período, por outro lado as más criações eram punidas severamente com surras e com palmatória (Priore et al., 2007).

Nas escolas jesuítas, havia momentos de lazer com jogos, brincadeiras, danças e músicas, porém o grande foco era a educação básica, a alfabetização das crianças e o ensino das normas de comportamento permeado pelos ensinamentos religiosos. Neste momento histórico é perceptível a manipulação da criança, buscando moldá-la como um indivíduo socialmente desejável (Priore et al., 2007).

A criança negra gozava de sua infância realizando pequenos trabalhos com auxílio de sua mãe. Não obstante a maior parte de seu tempo era utilizada nas brincadeiras de ruas com seus pares. As casas-grande também eram um espaço de diversão. Junto aos filhos dos

brancos circulavam com desenvoltura e tranquilidade. A música, entretenimento dos adultos, era função das crianças. No entanto, a moradia da criança negra era precária. A iniciação da criança na sociedade colonial oficialmente dava-se pelo batismo. A estrutura familiar era muito centrada na figura materna, uma vez que os homens não permaneciam por muito tempo em um mesmo local, devido à própria natureza das atividades de extração que exigia movimentação constante (Priore et al., 2007).

No período do Brasil império, século XIX, finalmente a infância é vista como uma fase da vida, com os termos de menino e adolescente. Adolescência, juventude, mocidade referia-se ao período que ia dos 14 aos 25 anos. Ao pensarmos na infância, a definição era mais complexa, já que era vista pela época como sendo a primeira idade da vida em que a fala não existia ou era muito falha, compreendendo do nascimento até os três anos (Priore et al., 2007).

Ariès (2007) conceitua que é na primeira idade que os dentes estão se desenvolvendo. Sendo assim, a infância nos textos da idade média iria até os sete anos. A fase seguinte, denominada puerícia, iria até os dez ou doze. A infância, propriamente dita, estava muito mais ligada aos atributos e às características físicas do que efetivamente a uma idade. O desenvolvimento intelectual da criança ocorreria durante a “meninice” (Priore et al., 2007).

A educação oitocentista passa a ter um enfoque maior para as crianças, criando lugar para as pequenas histórias. Começa a surgir, então, espaço para a fantasia e a imaginação, que não falavam apenas sobre eventos religiosos. Os contos de fada e as fábulas têm definições diferentes. As segundas eram mais aceitáveis socialmente, já que a moral era facilmente percebida nesta modalidade além de que forneciam normas e valores compartilhados (Priore et al., 2007).

A educação para meninos era diferente da destinada às meninas. A destas era calcada na valorização de trabalhos manuais. No caso dos meninos, eram exaltados os aspectos intelectuais além de poderem seguir com uma formação militar (Priore et al., 2007).

A relação com a morte das crianças, neste momento, era mais intensa ocasionando dor e sofrimento aos adultos. Até mesmo a nobreza não estava livre de tais mazelas. Ainda que as taxas de mortalidade não tenham diminuído drasticamente, existia uma sensibilidade maior em relação aos infantes (Priore et al., 2007). Contrastando com períodos anteriores, em que havia um sentimento de indiferença, em que a taxa de mortalidade infantil era grande e a de natalidade também, o apego às crianças era mínimo uma vez que a sobrevivência nem sempre era possível e rapidamente esta era substituída por um novo bebê (Ariès, 2007).

A mãe passa a ter o papel de cuidadora das crianças. Paradoxalmente, no caso da elite, a mãe é mais distante desta criança, já que havia uma gama de empregados para os cuidados com o infante. A higiene teve uma considerável melhora baseada em preceitos médicos, melhorando as condições de sobrevivência. A criança é vista com carinho e cuidado (Ariès, 2007).

O Brasil República, ainda que um país livre, padecia de problemas estruturais como o dos jovens de rua “marginais”. Com o grande contingente de pessoas na cidade, os crimes eram diversos, mas envolviam basicamente furtos, roubos, “vadiagem” e desordens. A preocupação com as crianças recaía em como evitar e punir já que elas eram, em potencial, o futuro. Com a industrialização do país, principalmente na região de São Paulo, o trabalho infantil pode ser percebido, em situações inadequadas e condenáveis para os padrões atuais (Priore et al., 2007).

Coloquemos o foco agora nas brincadeiras, a fim de observar como se desenvolvem nas crianças. O primeiro brinquedo da criança é o próprio corpo, centro das descobertas, e depois as pessoas e os objetos que a rodeiam. Tudo é brincadeira e diversão. No caso da



população indígena, sementes, pedras, madeiras, ossos de animais, conchas tornam-se brinquedos nas mãos dos pequenos índios. Pequenas esculturas de barro adquirem forma humana e tornam-se bonecas ou animais da fauna local: “Não são figuras bonitas, são toscas e até grosseiras (...) mas têm importante papel afetivo, favorecendo a interação criança-adulto e criança-objeto. Com a dramatização de cenas domésticas do dia-a-dia, sentimentos são compreendidos e exteriorizados” (Priore et al., 2007. p. 234).

Na infância indígena, juntamente com as brincadeiras e o lazer, eram apreendidas habilidades de caça e pesca assim como atividades agrárias. Aliado a isso, havia um espaço reservado para o faz-de-conta e a tradição oral através da qual as histórias eram transmitidas. Temos como por exemplo, o badoque, um instrumento-brinquedo fabricado pelas próprias crianças, que servia também para a caça. Dentre outras produções de brinquedos, havia a matraca que produzia um som diferente, as folhas que dobradas com técnica, reproduziam sons da floresta, fios trabalhados que imitavam animais e figuras que a imaginação permitisse criar (Priore et al., 2007).

Os vínculos sociais proporcionados em jogos são uma maneira através da qual as crianças aprendem a adaptar-se a situações grupais, conhecer limites e compreender o lugar do outro. Os jogos são importantes meios de apreensão e de aprendizagem de socialização e interação na vida, na dinâmica familiar e grupal. A dança também é uma forma histórica de socialização, já que é permeada pelo brincar estimulando a criatividade, ação, atenção e percepção da criança (Priore et al., 2007).

O contato que houve no Brasil entre diferentes culturas – africana, indígena e portuguesa - foi muito produtivo para as crianças e enriqueceu suas brincadeiras, já que juntas tinham a oportunidade de intercambiar jogos e vocabulário. O lado negativo desta interação é influenciado pelos adultos. As crianças brancas achavam-se no direito de submeter as negras

aos seus caprichos por vezes cruéis, como por exemplo o fato, de chamá-las de “cavalo” ao brincar (Priore et al., 2007).

O brinquedo manufaturado, inicialmente, tinha sua produção voltada para o público adulto, mas exercia grande fascínio sobre as crianças. Dentro de um tempo, como era de se esperar, a produção voltou-se para as crianças. Já em meados do século XIX, aparecem os carrinhos, bonecas e trenzinhos. Com a vinda de outros povos europeus, o folclore infantil foi enriquecido por cantigas de roda e adivinhas, promovendo os jogos coletivos (Priore et al., 2007).

A ausência destes objetos não impede a criança de ser criativa. A imaginação toma conta e, se os brinquedos não podem ser comprados, eles são inventados. A rua torna-se um imenso parque de diversões com as brincadeiras e os brinquedos. Com a modernização de nossas cidades, este espaço se reduziu. As gerações mais antigas recordam-se destes tempos, de histórias na fogueira, de jogos e de bolas de gude. A criança de hoje, com seus brinquedos modernos e agendas cheias, está confinada em um espaço menor, em seus quartos e salas. Mas, ainda assim, há espaço dentro de suas mentes para muita imaginação. Mais uma vez podemos perceber os contos de fada como brinquedos, incluídos no cotidiano e nas narrativas.

## **1.2. A Literatura Infantil e os Contos de Fada**

A origem da literatura infantil, de acordo com Mantovani, citado em Góes (1991), é a mesma do mito oral. Desta forma, desde a antiguidade, os mitos eram passados por meio de histórias relativamente simples que buscavam ensinar sobre os feitos pátrios, deixando visível o objetivo da educação por trás da história. Em consonância, Carvalho (1985) concorda que é através do mito que as origens místicas e éticas do homem e da vida são reveladas.

Nos primórdios da literatura, o que foi falado pelos grandes escritores era o simples reflexo da realidade: uma vez que qualquer coisa caída nas mãos da criança era considerada infantil. Romances de cavalaria, mitos, contos populares, fábulas, fantasias, tudo era material

que fascinava as crianças. Isto também é confirmado por diversos escritores famosos, como Drummond e Cecília Meireles citados por Góes (1991). Esses afirmam que não existe modalidade infantil, mas que a literatura, ao agradar às crianças, delimita esta categoria.

Já no século XV, vemos escritores como Santillana (citado em Góes, 1991). Algumas de suas obras já eram voltadas para as crianças da nobreza, como filhos de reis, com o intuito de educar. Com a ascensão burguesa, a partir do século XVIII, foi possível identificar o surgimento de uma literatura verdadeiramente voltada para a criança. Percebe-se agora a literatura como uma mensagem de arte, beleza e emoção (Góes, 1991).

Atualmente observa-se que existe todo um mercado voltado para a criança, com livros coloridos e atraentes para essa faixa etária. O surgimento da infância proporciona a existência de uma escrita destinada a este público. Diferentemente do que era observado na educação jesuíta nos primórdios do país, como relatado pela historiadora Priore et al. (2007), a literatura hoje não tem o intuito de normatizar ou impor regras doutrinárias às crianças. Ao contrário, pode permitir que as crianças conheçam valores estéticos e humanos, oferecer recreação e aprendizagem (Carvalho, 1985).

De acordo com a escritora Lúcia Góes (1991) a literatura infantil tem funções amplas como:

A leitura reflexiva, a aquisição do vocabulário, a aquisição de conceitos. Assim como as preferências, o gosto pela leitura e a escolha de valores são adquiridos através da literatura. O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças. (...) num aspecto estético-formativo e na educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens. (p.22)

Para Carvalho (1985), seguindo uma linha de pensamento semelhante: “sonhar é preencher vazios, é criar condições terapêuticas para os impactos da realidade, é libertar-se”

(p. 64). Em certos aspectos, os contos de fada preenchem isso, ao permitir na fantasia uma forma de a criança organizar-se no mundo. Esta pode ser considerada mais uma função da literatura infantil e, também, dos contos de fada.

Etimologicamente a palavra fada (*fatum*) quer dizer fado, ou seja, destino, por extensão, deusa ou dona do destino. Assim, dela vem o trágico e a comédia da existência humana. No entanto, os contos de fada foram considerados literatura infantil, pois existiam mesmo quando ainda não estava formada a noção de infância, como definimos hoje. Originalmente, os contos surgiram primeiro na linguagem oral, em seguida tornaram-se mitos e, enfim, o conto propriamente dito (Góes, 1991).

É comum que ao escutar “era uma vez...”, “há muito tempo atrás”, “antigamente”, já surja uma expectativa de uma bela história fantasiosa e mágica. As fadas são seres de inspiração mitológica, de origem céltica nórdica, com poderes especiais. Tudo que é humanamente impossível, torna-se permitido e realizável com varinha de condão, objetos encantados e talismãs. Os primeiros contos de fada remontam à Idade Média, por volta do século V ao XV (Góes, 1991; Carvalho, 1985).

Desta forma, os contos são advindos de acontecimentos da vida, como trabalho, riquezas, feitos heróicos e princípios de moral (Góes, 1991). Complementarmente, Carvalho (1985) coloca que os contos de fada são narrativas simples, diretas, acessíveis, familiares ao cotidiano da criança. É necessária uma diferenciação entre conto e lenda. Na segunda existe uma intenção do homem em intervir no coletivo e em lições práticas de vida.

Em Shakespeare, como mostra Góes (1991), as fadas podem ser geniosas e temperamentais. Grandes autores se curvam ao encanto e ao fascínio que elas exercem. No entanto, as fadas andam na dicotomia do mundo: o bem e o mal. Por conta deste fato, foram banidas como sendo algo maléfico e apenas crianças e poetas acreditavam nelas, na sua natureza benevolente.

Na tentativa de usar as fadas como instrumento de informação e moralidade, no final do século XVII, os contos de fada foram renegados pelo seu público, já que o espaço para a fantasia e o absurdo não é compatível com a imaginação necessária para os contos de fada. Em relação ao caráter das fadas há divergências de autores quanto a este ponto (Góes, 1991, Carvalho, 1985). A última sugere como distinção, a idéia de as fadas serem bondosas e as bruxas, o seu oposto. Já a primeira afirma que os dois pólos existem nas fadas.

No século XVII, existiam funções na corte de contadores de histórias. Estas eram destinadas aos adultos, e se assemelhavam muito aos contos de fada. Porém, eventualmente, por volta da metade do século, esta estrutura foi considerada muito simples e remetida às crianças, com os contos de Perrault (Áries, 2007).

No período seguinte, já em 1777, os contos eram considerados febre entre os leitores da “boa sociedade”, perceptível na fala da Duquesa de Choiseul (citada em Ariès, 2007): “Mande que lhe leiam os contos de fada o dia inteiro. Todos nós os estamos lendo agora.” Na Europa havia editores, nesta época, que publicavam versões impressas dos contos, os chamados contos azuis. Recebiam este nome por serem impressos em papel azul. Para o público que sabia ler, a aquisição destes exemplares era feita por meio de mascates (Áries, 2007).

Era possível encontrar contadores profissionais ou ocasionais que contavam e recontavam, encantando crianças e adultos com suas criativas histórias. Gradualmente, os contos de fada foram substituídos por outras modalidades sendo considerados apenas como: “historinhas para crianças” (Áries, 2007).

Mundialmente conhecidos como os pais dos contos de fada, por volta de 1812, os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, redescobrimo os mitos e valorizando a fantasia concederam uma hierarquia artística, recolhendo em campo os contos populares, traduzindo contos de diferentes culturas e sistematizando. No continente europeu, como nomes expoentes, temos

Andersen, o poeta das fadas, e Sir James Barrie que, no século XIX, criou a fada Sininho, de Peter Pan. No continente americano, Walt Disney, com Branca de Neve e Cinderela.

Como contribuições dos irmãos Grimm, podemos citar os mais conhecidos na cultura brasileira (Góes, 1991): Bela Adormecida, Os Sete Anões e A Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Ganso de Ouro, Joãozinho e Maria e O Pequeno Polegar. Em geral, os contos são maravilhosos, envolvendo elementos mágicos, fábulas, lendas, contos de enigma ou de mistério.

As personagens possuem características bem delimitadas, sem espaço para ambigüidade de personalidade. O mal é essencialmente mal. Em muitos contos é possível encontrar antagonista, herói (heroína) e personagens auxiliares, além do meio em que se desenvolve o enredo (Góes, 1991). A estrutura deve ser plana e não permitir hiatos. A linguagem deve ser simples e atemporal, sem uma definição exata de quando a história aconteceu, o é meio fantasioso e a trama em torno da personagem principal (Carvalho, 1985).

Como colocado por Todorov (citado em Carvalho, 1985), o gênero dos contos de fada é o do “sobrenatural aceito”, em que desafia as leis do mundo racional. As festas nas quais as pessoas usam fantasias, no século XVI ao XVIII (Áries, 2007), estão em consonância ao que as fadas representam no imaginário da criança: a possibilidade de criar uma nova imagem e realidade.

Após esta entrada na história da infância e na história dos contos de fada, que nos situa em relação à sua origem e importância, no capítulo a seguir, vamos apresentar alguns dos principais pressupostos teóricos que tratam do desenvolvimento da criança e do processo de aprendizagem, como as teorias de Piaget e Vygotsky e abordagens atuais referentes à área da educação.

## **2. O Desenvolvimento e Aprendizagem**

“O jovem não é o amanhã, ele é o agora.”

Betinho

“Cada pessoa que eu encontro é superior a mim em algum aspecto sobre o qual eu aprendo algo.”

Ralph Waldo Emerson

### **2.1. A Perspectiva Construtivista**

Jean Piaget iniciou suas pesquisas a partir de observação e de entrevistas com crianças focando o seu estudo na epistemologia genética, na observação da natureza e na gênese do conhecimento nos processos e estágios do desenvolvimento cognitivo da criança (Farias, 1997).

O construtivismo, enquanto teoria formulada por Piaget, ficou conhecido por Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética como uma concepção de desenvolvimento e formação da inteligência. De acordo com a definição de Lopes (2001), Piaget:

(...) parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A idéia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. Ao contrário, responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. (p.2)

O desenvolvimento da criança, de acordo com a epistemologia genética de Piaget, pressupõe que o conhecimento é um processo interdisciplinar, sendo que envolve características biológicas e maturacionais do desenvolvimento, considerando a teoria evolucionista de adaptação. Assim, a criança, durante o seu desenvolvimento, encontrará formas mais viáveis de “estar” no mundo, compatíveis com as dos outros seres humanos. O processo cognitivo é interativo e construtivo, de maneira que a criança interage e constrói

simultaneamente. Não há produção isolada apenas na criança ou apenas no objeto, mas sim a relação e interação dentre ambos (Farias, 1997).

A construção do conhecimento não é um reflexo fidedigno da realidade, mas a compreensão que é formulada a partir de experiências da criança. A interação com o objeto possibilita esta construção, porém é importante ressaltar que o “objeto” não é, necessariamente, o concreto, mas também existe nos níveis conceitual e perceptivo (Farias, 1997).

A criança utiliza o meio externo para fornecer informações para o seu esquema hereditário ou adquirido. Esta é a etapa inicial da assimilação, compreendida como a incorporação de objetos à própria criança e aos seus esquemas. A acomodação seria o ajustamento das estruturas novas em função das resistências que o objeto oferece à sua assimilação. Sendo assim, são processos indissociáveis e ocorrem conjuntamente. Ao retornar a idéia exposta no início, a adaptação é justamente o equilíbrio dentre estes conceitos, e ocorre em cada um dos estágios do desenvolvimento (Piaget, 2001).

O desenvolvimento é um acontecimento global que envolve aspectos ou funções de conhecimento, de representação de significado e por fim, a função afetiva, que para Piaget é o motor do desenvolvimento cognitivo (Goulart, 2003). Além destes aspectos, o desenvolvimento humano é permeado por estágios que, de acordo com a teoria piagetiana são: sensório-motor, pré-operatório e operatório concreto e formal

Piaget (2006), em um de seus últimos trabalhos, classifica o desenvolvimento mental da criança de uma forma diferenciada. Neste momento, com maior ênfase aos aspectos sociais, o autor divide o estudo do desenvolvimento da seguinte forma:

O Lactente (0 – 2 anos): É através do seu corpo que conhece o mundo. No primeiro momento, apenas por reflexos que predizem uma assimilação mental, Mais tarde, em um momento mais avançado do lactente, este passará a uma inteligência prática (sensório-



motora). A inteligência é construída pelo registro da experiência e pelos esquemas de ação. A afetividade já é definida com a escolha do objeto. No entanto, a criança ainda não é capaz de diferenciar-se, em uma relação simbiótica. As fronteiras do exterior ainda não estão delimitadas (Piaget, 2006).

Em seguida, temos a Primeira Infância (2 – 7 anos) período em que a linguagem modifica consideravelmente o afetivo e o intelectual. A criança convive com narrativas, troca de informações, socialização da ação, exteriorização da palavra e aparição do pensamento. A socialização é importante para a inteligência e para o pensamento durante a primeira infância, mas atinge imensamente o afetivo. Aqui o objeto torna-se interessante ao satisfazer a uma determinada necessidade, a assimilação (Piaget, 2006).

Por volta dos 7 anos até os 12 anos (Segunda Infância), a criança inicia a sua vida escolar. Com isto surgem novas maneiras de se organizar, maior concentração individual e colaboração efetiva em atividades em grupo. Neste momento, as atitudes sociais estão mais evidentes nos jogos, uma vez que estes apresentam regras e passam a ser praticados com maior eficiência, sendo fundamentais para a sua constituição. O egocentrismo (no sentido de estar voltado para si) dá lugar às práticas sociais. Efetivamente, o respeito mútuo e a moral aparecem como o sentimento de justiça, reorganizando a maneira como a criança se relaciona com o mundo (Piaget, 2006).

Na adolescência (a partir de 12 anos), a maturação sexual começa a se definir. Isto ocasiona um desequilíbrio passageiro. A construção de sistemas e teorias é abundante, (relembrando, o pensamento formal), sendo possível manipular as idéias e expressá-las em linguagem. A personalidade, iniciada na segunda infância, toma forma e é finalmente definida. É uma fase de muitas tribulações, em que a vida social passa a ter um espaço significativo no adolescente que, inicialmente, pode parecer anti-social. Isto é um equívoco, já que ele se envolve intensamente com a sociedade, ainda que seja em forma de crítica e

oposição. Gradualmente o adolescente vai se adaptando à sociedade. Nesta fase, o jovem passa de reformador a realizador (Piaget, 2006).

Assim o desenvolvimento passa por estes momentos que, de acordo com Piaget, (2006) representam:

(...) a unidade profunda dos processos que, da construção do universo prático, devido à inteligência senso-motora do lactente, chega à reconstrução do mundo pelo pensamento hipotético-dedutivo do adolescente, passando pelo conhecimento do universo concreto devido ao sistema de operações da segunda infância. Paralelamente a esta elaboração intelectual, viu-se a afetividade libertar-se pouco a pouco do eu para se submeter, graças à reciprocidade e à coordenação dos valores, às leis da cooperação. (p.64)

Piaget (2001) afirma que, ainda que ocorram sucessivamente um ao outro e haja uma referência quanto à idade cronologia, não é necessário estes estágios acontecerem exatamente na idade suposta, mas o fundamental e observável é que estes sucedem-se: um novo estágio surge quando o anterior está superado. O importante não são as idades cronológicas, mas a sucessão do desenvolvimento. Não podem assim ser considerados isoladamente, mas o esquema que deve ser transposto de uma situação para a outra (Palangana, 1998).

Os fatores fundamentais para que ocorra esta mudança de estágios são: os biológicos, relacionados à própria maturação do corpo, os fatores hereditários; a experiência com objetos, que permeia a própria manipulação e abstração dos mesmos; as interações e transmissões sociais, que sozinhas não produzem o desenvolvimento mental. A criança tem um papel ativo nessa interação e deve ser capaz de assimilar utilizando instrumentos operatórios adequados (Farias, 1997; Piaget, 2001).

Ao pensar nos estágios do desenvolvimento (Goulart, 2003), o conto de fadas pode ser inserido a partir do pré-operatório. Ainda que não recorra ao livro, a criança conta mentalmente as histórias, porém sem se preocupar com conteúdo e seqüências lógica e cronológica. No operatório, ela já tem condições de contar com seqüência e acompanha com a leitura do livro. O conto auxilia no pensamento concreto, visto que o infante é capaz de repetir e recontar as historinhas. Inicialmente, recorrendo ao livro e, mais tarde, mentalmente. No último estágio, no formal, a abstração e interpretação são mais fluentes, a criança cita o conto de forma completa, buscando a própria história.

Os sentimentos e os julgamentos morais são desenvolvidos com o auxílio dos pais e também com a parceria da escola. O respeito e a obediência são conseguidos pela coação, pelo lugar de poder que os pais ou a escola representam (Goulart, 2003). Desta forma, os contos de fada, imbuídos de seu conteúdo repleto de valores, normas e morais sociais auxiliam nesta etapa. De uma maneira lúdica, explicitam respeito ao outro, cuidados e outras habilidades sociais.

Originalmente, os contos expressavam os vários sentimentos dos autores e da vida cotidiana e contemporânea da Europa anterior ao século XVII. Relatava a forma de vida e também servia como entretenimento. Percebendo uma função histórica dos contos de fada, resgatados brevemente no capítulo anterior, uma nova visão mais recente coloca que os contos de fada servem de instrumento de coação e ensino de normas sociais e, por extensão, morais. No sentido de ensinar para as crianças o que é considerado moralmente aceitável ou permitido, por exemplo, temos o conto de Pinóquio, no qual a mentira deve ser castigada e banida.

Piaget (citado por Goulart, 2003) afirma que a educação deve ser voltada para a autonomia, a formação de sujeitos capazes e independentes. Assim, a resposta que a criança dá a uma determinada questão, antes de ser considerada certa ou errada, deve ter o objetivo de

estimulá-la a pensar e criar sua própria definição. Uma importante contribuição de Piaget é justamente trazer o “erro” da criança como objeto de discussão e parâmetro para saber como trabalhar as dificuldades da criança juntamente ao professor, buscando uma comunicação com o ambiente e gerando mais possibilidades de o indivíduo se desenvolver.

De acordo com Goulart (2003), a realidade é percebida pelos sentidos e representada através de símbolos. As funções psíquicas são denominadas funções de representação, que seriam a imitação, o jogo, o desenho, as imagens mentais e a linguagem. Piaget prefere usar função semiótica.

A imitação é o início do significante diferenciado. É com ela que a criança reproduz o mundo que a cerca. No jogo simbólico, é observável o faz-de-conta, a representação de algo e a atuação. No desdobramento de um jogo real, a criança adquire as regras que, novamente são permeadas pelo ambiente social. O desenho é a imagem gráfica do que a criança percebe do mundo. Ele provoca prazer funcional e imagem mental, como um esforço de imitar o real. A imagem mental é justamente a imitação interiorizada. Neste contexto, a linguagem seria a evocação de situações, a mais social das funções de representação e se inicia a partir do “momento em que a criança liga uma manifestação sonora a uma comunicação intencional, e com isto, coloca um símbolo no lugar do conteúdo.” (Goulart, 2003, p. 152).

A relação que Piaget estabelece com a educação tem a ver com o sujeito e o objeto do conhecimento. Assim, se alguém busca o conhecimento de forma ativa e gradativa, este será sempre produto da ação da pessoa sobre o objeto. Utiliza-se a aprendizagem como um recurso para compreender o desenvolvimento. A construção do conhecimento é determinada pela ação ativa da criança (Palangana, 1998).

É fundamental que seja feita uma distinção entre a aprendizagem e o conhecimento, uma vez que o conhecimento é uma soma de coordenações perpassadas pelo processo de desenvolvimento. Por outro lado, a aprendizagem são as aquisições originadas no ambiente

externo. A aprendizagem pode ser entendida em dois tipos: ao conteúdo adquirido em função da experiência e ao que não advém da experiência, mas por processos dedutivos (Palangana, 1998).

Fazendo nova articulação com os contos podemos perceber que eles permeiam os estágios de desenvolvimento, gerando um sentido diferente em cada um deles, mas sempre auxiliando a criança no trânsito entre o mundo externo e o interno, o mundo real e o mundo simbólico.

## **2.2. A Perspectiva Histórico-Cultural**

Lev Vygotsky, embora tenha falecido muito jovem, possui uma extensa produção científica. Uma de suas grandes contribuições como teórico do desenvolvimento foi a inclusão da análise do componente social como determinante na formação do indivíduo (Daniels, 2001).

Diferentemente da teoria construtivista, que cita estágios como possíveis parâmetros para o desenvolvimento, a vygotskyana não delimita os estágios específicos nos quais deverá ocorrer o desenvolvimento, porém, assim como Piaget, propõe indicadores.

A proposta de desenvolvimento e aprendizagem humana de L. S. Vygotsky oferece grandes referências na interface com a educação, ao apresentar uma teoria voltada para aspectos de desenvolvimento como: instrumento, símbolo, percepção, atenção, memória, pensamento e funções psicológicas superiores, além de dar ênfase a respeito das relações sócio-históricas nos processos humanos. O desenvolvimento psicológico baseia-se em duas linhas: as mudanças elementares biológicas inerentes à espécie humana e as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. O desenvolvimento da criança ocorre de modo a combinar estas duas linhas (Daniels, 2001).

A inteligência prática é a execução de tarefas mediante os instrumentos disponíveis. O desenvolvimento cognitivo inicia-se com o raciocínio técnico culminando com a fala

inteligente, que é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A atividade simbólica tem a função de organizar o uso de instrumentos, produzindo novas formas de comportamento. A manipulação dos instrumentos gradualmente desenrola-se para a fala e o uso de signos incorporando-se à ação, superando aspectos comuns aos outros animais, tornando o desenvolvimento humano único. O controle do ambiente é feito antes de controlar o próprio comportamento, através da fala (Vygotsky, 1998A).

A fala egocêntrica também está presente nesta teoria, no sentido de que a criança engaja-se nesta atividade ao se comunicar consigo, buscando atingir algum objetivo. O falar acompanha a atividade prática e auxilia na sua realização. A fala egocêntrica é a base para a fala interior. O uso da fala socializada é um grande avanço para a solução de problemas. Uma vez que a fala seja internalizada, a criança torna-se capaz de, por si mesma, encontrar soluções através da linguagem como uma função interpessoal e não apenas como um uso interpessoal. Esta internalização da fala social é também a socialização do próprio intelecto prático da criança (Vygotsky, 1998A).

A fala e a ação fazem parte da mesma função psicológica complexa, não sendo possível dissociá-las. Vygotsky (1998) afirma que: “(...) a origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando fala e atividade prática convergem”. (p. 33) Em síntese, inicialmente a criança fala enquanto realiza alguma ação. Posteriormente ela passa a falar antes e depois executa a ação. Concluindo que a fala passa a acompanhar a atividade prática. Tendo em vista esse raciocínio os signos e as palavras são justamente um meio de contato social, em que a criança se insere na sociedade.

A inteligência da criança utiliza os instrumentos, não apenas no sentido estrito de utilizar, mas amplamente no sentido de formular, criar e preparar, indo além do que é possível alcançar com os olhos. A fala liga-se a isto, auxiliando o planejamento e a solução, substituindo a manipulação direta por um processo psicológico complexo. O conceito de

linguagem tem a função de habilitar a criança na resolução de situações difíceis, superar a ação impulsiva, planejar a solução antes da execução e controlar o seu próprio comportamento (Vygotsky, 1998A). Uma vez que a utilização dos instrumentos pela criança promove, por exemplo, a criação e a formulação, os contos de fada fornecem um espaço para que esta inteligência se desenvolva de maneira criativa e reflexiva, sem perder de vista o aspecto lúdico presente, através do qual a criança aprende.

Analisando agora o desenvolvimento da percepção que é mediada pela linguagem verbalizada, percebe-se que através da fala são isolados os elementos individuais, formando novos centros estruturais. Em um primeiro estágio é puramente uma rotulação. Posteriormente, a fala sintetiza o que atinge uma forma mais complexa da percepção cognitiva. É possível pensar a percepção associada ao movimento, em que a percepção é guiada pela linguagem e pelo movimento, seja este corporal ou visual (Vygotsky, 1998A).

Na formação da mente, Vygotsky (1998A) propõe que a memória natural está próxima da percepção, uma vez que tem influência direta dos estímulos externos. No entanto, a inclusão de signos tem um forte componente social na memória. No comportamento humano, uma ação só é realizada frente a um problema. Logo, uma ação gera uma resposta ou reação. O signo é um elo intermediário que relaciona estes dois componentes e tem uma função também reversa. Em um momento posterior do desenvolvimento, a memória se torna interfuncional conectada a outras funções psicológicas.

Assim finalmente permitindo à criança controlar o seu próprio comportamento, o signo está fortemente ligado à cultura em que está inserido. A lembrança, ou memória, é mediada pela operação com os signos. Ao utilizar os signos, a criança não os inventa ou aprende. Ela os adquire, através de transformações qualitativas no seu contato com a operação dos signos (Vygotsky, 1998A). Os contos facilitam a organização da criança em seu contexto,

uma vez que estes são produções culturais e, ao utilizar os signos, a criança sofre mudanças no seu contato com o mundo.

O signo e o instrumento têm funções mediadoras (Vygotsky, 1998A). O primeiro é um meio de atividade interna para o controle da própria pessoa; o segundo é um condutor externo, que gera mudança nos objetos externos à pessoa. No entanto, não são sistemas únicos, pois estão em constante relação mediada. As funções psicológicas superiores surgem justamente das interações entre signo e instrumento.

Um importante conceito postulado por Vygotsky (1998B) é o de internalização, que significa: “a reconstrução interna de uma operação interna de uma operação externa” (p. 74). No caso de aspectos culturais, este processo tem como base as operações com signos, reconstruindo a atividade psicológica. Trata-se de signos externos neste estágio do desenvolvimento em que as internalizações já estão consolidadas. Ao pensarmos a história de Chapeuzinho Vermelho, vemos que no começo a heroína conversa com o lobo, ainda que tenha sido advertida para não fazê-lo. No entanto em algumas versões da história, quando ela percebe que o lobo não é bom, o caçador o mata. Chapeuzinho internaliza que não se deve falar com estranhos. Assim, uma ação externa (sua mãe lhe disse que não deveria falar com estranhos), passa a ser uma interna (ela não falar com estranhos, no futuro).

Focando o estudo para as contribuições mais específicas à educação, a zona de desenvolvimento proximal traz para o contexto educacional que a relação entre aprendizado e desenvolvimento se relaciona aos aspectos da criança escolar. O aprendizado se inicia antes da inclusão na escola. Nesta, os conhecimentos serão fundamentados em pressupostos científicos. Logo, Vygotsky (1998B) ressalta que desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados.

Desta forma, os níveis de desenvolvimento podem ser: o real, aquele em que as funções mentais da criança estão completas, no sentido de que ela já consegue realizar por si



mesma, independente de auxílio e o potencial em que a criança, com ajuda de outras pessoas, consegue realizar as tarefas. E, por fim, a zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que é a distância entre o desenvolvimento real e o potencial, definindo funções que não estão completamente amadurecidas, mas que estão presentes em estado “embrionário”. Estas funções poderão chegar ao nível de desenvolvimento real, utilizando o concreto como um meio para o pensamento abstrato (Vygotsky, 1998A; Daniels, 2001).

Pontualmente, a educação escolar pode atingir este aspecto ao buscar desenvolver aspectos da zona proximal da criança. De vanguarda, este conceito pressupõe que todas as crianças podem se desenvolver, necessitando apenas de auxílio para tal, incluindo neste ponto crianças com necessidades especiais. O aprendizado deve estar relacionado ao desenvolvimento. Estes aspectos desenvolvem as funções psicológicas superiores.

Embora a posição adotada por Piaget (2001) em relação ao aprendizado seja de que alguns processos desenvolvem-se independente do aprendizado escolar, Vygotsky, por outro lado (1998A), propõe que o aprendizado pode auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O mundo de fantasia dos contos de fada coloca o brincar como um local de desenvolvimento e aprendizagem para a criança. De acordo com Vygotsky (1998A), a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, aquelas que não são possíveis de serem concretizadas, envolvendo-se em um mundo imaginável e ilusório em que ela pode realizar as fantasias. É esta situação que o autor define como brinquedo. Ao criar situações que só existem em sua mente, a criança utiliza isto como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Por conseguinte, a imaginação é um processo psicológico novo, surgindo da ação. No ato de brincar é criada uma situação imaginária. Ainda assim existem regras que, por

extensão, vemos presentes nos contos de fada. O brinquedo e o brincar estão na criança, nos seus processos internos.

A influência que o brinquedo exerce no desenvolvimento é visível. A criança aprende a agir em uma esfera cognitiva e não apenas restrita ao campo visual. Ela depende de motivações internas em detrimento de objetos unicamente externos. Quando a criança ainda não tem uma substituição livre, o brinquedo permanece sendo sua atividade principal e não a simbolização, o signo. O brinquedo inclui ações e objetos reais, além disso, pode ser visto como uma transição entre as situações completamente situacionais do infante ao pensamento adulto (Vygotsky, 1998A).

O significado que o brinquedo adquire é paradoxal, ainda que represente um momento no qual o pensamento esteja finalmente desvinculado de restrições situacionais. Primeiramente, porque a situação do brinquedo indica um significado alienado da situação real. Outro ponto é que, para a criança, o brinquedo simboliza o prazer, o meio de conseguir, na fantasia, o que ela deseja. Completando, no brincar a criança deve seguir regras, ter autocontrole. Obedecer às regras torna-se uma fonte de prazer maior que o da subordinação causada pelas mesmas. Assim, o brinquedo sai de uma situação imaginária e transforma-se predominantemente em regras (Vygotsky, 1998A).

É possível observar que a imaginação é estimulada através do brinquedo. A criação de intenções e a formação de planos na vida real ocorrem como parte do desenvolvimento, no período pré-escolar (Vygotsky, 1998A). Inicialmente as situações reais são reproduzidas, sendo conectadas à memória. A seguir, o brinquedo acumula a função de alcançar algum propósito. No entanto, apesar das regras, a criança continua tendo liberdade para determinar o seu brincar, ainda que esteja condicionada aos significados dos objetos.

O brinquedo faz parte do mundo da criança, no entanto Vygotsky (1998B) afirma que não é a atividade predominante. No brinquedo estão contidas importantes tendências do

desenvolvimento, em que a criança pode projetar-se maior do que é, fantasiar com o que pode vir a ser e, desta forma, ir além do que é no seu comportamento cotidiano. O conceito de ZPD pode ser aplicado neste momento, uma vez que o brinquedo também auxilia o desenvolvimento, como um espaço em que a criança pode se posicionar.

Ainda que inicialmente a criança não faça separação entre o imaginário e o real, já na idade escolar, o brinquedo permeia a atitude em relação à realidade, gerando uma relação entre significado e percepção. A imaginação tem o ponto mais alto de seu desenvolvimento juntamente com o surgimento da linguagem. Em um afastamento da realidade, o sujeito é capaz de criar imagens que são produto da imaginação. (Vygotsky, 1998B). No desenvolvimento do pensamento a imaginação enriquece a cognição da realidade, desta forma o autor coloca que:

A partir disso, torna-se compreensível a complexa relação existente entre a atividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases do desenvolvimento. Torna-se compreensível que, junto com cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até certo ponto, da forma mais primitiva da realidade que antes conhecia (Vygotsky, 1998B. p.129).

Os contos de fada auxiliam justamente nessa relação e transposição entre o que é a fantasia e realidade, de maneira que o imaginário possa ser aplicado e forneça ferramentas que facilitem para a criança a compreensão do mundo, da sociedade e da vida. Os contos tocam a imaginação e podem estimular reflexão e analogias com o cotidiano.

### 2.3. Interfaces

Assim como Vygotsky, Piaget também via a importância do papel da linguagem no desenvolvimento. Ainda que nos seus últimos trabalhos esta tendência tenha se atenuado, a linguagem é um fator essencial enquanto acesso à reflexão infantil. Em relação à construção do conhecimento, ambos teóricos creditam a importância ativa da pessoa para este processo. (Palangana, 1998).

Vygotsky (citado em Palangana, 1998) define que o sistema de atividade da criança é determinado pelo grau de domínio que é apresentado no uso dos mediadores do conhecimento (os instrumentos e os signos).

Ainda sobre a função do brincar Palangana (1998): “a criança reproduz regras, vivencia princípios do que está percebendo na realidade. (...) as interações requeridas pelo brinquedo possibilitam a internalização do real, promovendo o desenvolvimento cognitivo.” Esta seria a proposta de Vygotsky. Para Piaget, a criança assimila o brinquedo a partir das estruturas que já construiu. Diferentemente do primeiro autor, a criança não é modificada pelo brinquedo.

Ambos os autores atribuem ao social a relevância no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, no entanto suas divergências são em como e qual é a participação do ambiente externo nesta formação. Piaget coloca que a interação ocorre com o meio a partir do estágio operatório. Vygotsky apresenta o social como contexto para as relações humanas. Neste, o sujeito está inserido e constituído. No entanto, não são teorias excludentes contribuindo imensamente para o estudo do desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Relacionando tais teorias com os contos de fada, podemos dizer que, de acordo com a visão vygotskyana, as histórias levam a criança a entrar em contato com o mundo da fantasia, e a visão piagetiana preconiza que os contos possibilitam a construção de aspectos sociais.

A seguir apresentaremos o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que objetivamos mostrar a importância do uso dos contos de fada como recurso pedagógico neste processo.

### **3. O Processo de Ensino - Aprendizagem**

“Se a educação é a arte de cada um se relacionar com outrem e a pedagogia a arte de ensinar as letras, o sonho é a arte de relacionar os outros com os fantasmas e os fantasmas com as palavras.”

João dos Santos

A Escola Nova traz diferentes formas de pensar a educação, considerando que o aspecto físico, cognitivo, afetivo e social, além das diferenças individuais e de estágios do desenvolvimento, devem ser compreendidos através do processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, as atividades como jogos e brincadeiras devem ser utilizadas como recursos, pensando nos aspectos já mencionados (Haydt, 1998).

A comunicação entre professor e aluno é fundamental para que o processo atinja os seus méritos. Sendo assim, as funções da comunicação se tornam importantes à medida que ensino e aprendizagem se realizam. A função informativa ou referencial da linguagem fornece os elementos e as idéias; a função emotiva pode ser utilizada quando se deseja suscitar emoções; a imperativa ocorre quando o professor impõe um determinado comportamento a seus alunos; a função de contato é o vínculo psicológico que pode ser estabelecido e a metalingüística é quando a mensagem fala de outra mensagem ou de si mesma (Bordenave & Pereira, 2005).

O uso da comunicação deve ser feito considerando estas funções em diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem. O diálogo, na relação pedagógica, é desencadeado por uma situação ligada à prática, sendo que a relação professor-aluno é um encontro em que existe uma troca. Por isso a aprendizagem e o ensino são considerados dentro de um processo (Haydt, 1998).

Bruner (2001) debate que o processo de ensino-aprendizagem pode ser pensado a partir de quatro idéias: a agência, que significa maior assunção do controle de sua atividade mental; a reflexão, para que o aprendizado efetivamente faça sentido; a colaboração, o compartilhamento de recursos humanos envolvidos no processo e por fim a cultura, como

sendo o modo de vida e pensamento construído e que forma a “realidade”. Assim um debate sobre educação centra-se na discussão do próprio processo na relação professor-aluno.

O processo de ensino-aprendizagem tem um caráter multidimensional. Deve considerar aspectos humanos, técnicos, culturais, políticos e sociais, sendo este processo ligado ao relacionamento humano em suas diversas expressões (Haydt, 1998). A postura adotada neste ponto é a de que ensino-aprendizagem seja um processo dinâmico e indissociável. Sendo muito difícil ou mesmo impossível tal separação, é feita uma tentativa, de cunho meramente didático apenas para elucidar, de separar os conceitos. Entretanto, é importante não perder de vista a sua dimensão integrada e sistêmica.

### **3.1. Aprender**

É um processo de aquisição de conhecimento motivado intrinsecamente, através da curiosidade individual, e/ou extrinsecamente, com o apoio e indicação do professor e de outros meios externos. Assim, as tentativas que o aluno empreende devem ser valorizadas e estimuladas. Aprender é uma atividade que acontece no e pelo aluno. A aprendizagem surge ainda no ambiente familiar. Sendo assim, o conhecimento é adquirido e assimilado utilizando uma base anterior. O aprender se molda em conhecimentos acumulados e adquiridos anteriormente (Bordenave & Pereira, 2005).

Espera-se que o aluno, com auxílio e, posteriormente, sozinho seja capaz de: “(...) manipular, construir, observar, comparar, classificar, seriar, estabelecer relações, situar fatos no tempo e no espaço, contar, fazer operações numéricas, ouvir, falar, perguntar, ler, redigir, fazer estimativas, propor hipóteses, experimentar, enunciar conclusões, conceituar, analisar, sintetizar e criar” (Haydt, 1998, p. 149). Na definição de Mira y López (1986), aprender é obter resultados e estudar é concentrar os recursos individuais necessários para a captação e assimilação de dados, relações e técnicas a respeito de um determinado problema. Ainda que

estas sejam ações que estejam se desenvolvendo na criança, estas operações são possíveis e constituem resultados a serem alcançados gradualmente.

Como já foi observado (Piaget, 2001; Vygotsky, 1998), a aprendizagem possui um forte componente emotivo. Um novo conhecimento é mais bem fixado na memória quando envolve uma melhor operação mental ou motora, além da confiança (emotividade envolvida). Isto certamente contribui para a aprendizagem.

A motivação envolve o interesse que a criança tem pelos conteúdos e é entendida por diversos teóricos (Pestalozzi, Hall & Clarapàrède citados em Haydt, 1998) como sendo um fator intrínseco à pessoa. A motivação é interna, no entanto o professor (como agente externo) pode atuar no sentido de incentivar, despertar no aprendiz a motivação para aquele conteúdo. O incentivo do professor deve estar em sintonia com os motivos internos direcionando o conhecimento de acordo com a demanda da criança. Para tanto o professor pode partir de uma situação contextualizada para a produção do conhecimento, instigando assim a relação com a vida real buscando incentivar os alunos para encontrar soluções pertinentes.

Bomtempo (1987) aponta que o brinquedo é um meio de fornecer à criança um ambiente planejado e enriquecido que possibilite a aprendizagem de diferentes habilidades. O brinquedo pode adquirir qualquer forma, o que vai caracterizá-lo como tal é o sentido que lhe é dado pela criança. A aprendizagem pode apoiar-se no brincar quando existe a possibilidade de trabalhar o aspecto cognitivo ligando-o ao emocional (o brinquedo). Seguindo a linha de pensamento da autora, o conto de fada pode assumir a posição de lúdico e contribuir assim, se conduzido, para a aprendizagem.

O aluno interpreta o que compreende, e não a explicação. Esta compreensão é o que permite a análise do texto, sendo esta o instrumento de aprendizagem (Bruner, 2001). É possível pensar isto à luz dos contos de fada, já que neste processo a análise é fundamental



para o trabalho com os contos. Interpretações alternativas podem ser aplicadas aos contos, o que promove diversidade, proporcionando ao aluno interpretar e dialogar a partir de diferentes pontos de vista.

Reconhecendo a necessidade da brincadeira para a criança, Bomtempo (1987) afirma que “(...) traz enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar” (p.5). Do mesmo modo acreditamos que a narrativa dos contos leva a criança a desenvolver o pensamento abstrato, analítico, sintético e até mesmo crítico, já que, geralmente, os contos estão impregnados de “lições” de todo tipo.

### **3.2. Ensinar**

Alguns fatores interferem no ato de ensinar, tais como o desejo do aluno em aprender, o assunto a ser ensinado e por fim o próprio professor. Focando este estudo no professor, é possível observar que as suas instruções verbais devem ser adequadas e claras, os recursos e materiais devem ser utilizados de modo a aumentar e facilitar o processo de transmissão do conhecimento, além das informações de feedback às quais o aluno tem direito. Os fatores intervenientes devem ser manejados e dinamizados para que o ensino ocorra de maneira a alcançar os objetivos (Bordenave & Pereira, 2005).

É necessário pensar, por um momento, na formação profissional do professor que deve possuir não apenas sólidos elementos de formação acadêmica, mas também condições emocionais e um nível de ajustamento psicológico adequado para garantir uma relação educativa eficaz. Ao ter este tipo de cuidado, o professor deve estar atento às dificuldades individuais dos alunos, proporcionando um ambiente mais propício à educação (Novaes, 1986)

A aprendizagem é um processo ativo de construção do conhecimento, aplicando os esquemas aos conteúdos, estando desta maneira atrelada à atividade mental, pois agir, pensar

e refletir constituem o aprender. O professor deve buscar estimular a criança a exercitar o pensamento ao invés da repetição indiscriminada e passiva (Haydt, 1998).

Os modelos teóricos (Bordenave & Pereira, 2005) propostos para o ensino pressupõem que inicialmente deve-se conhecer o que o aluno já possui, assim como as atitudes a respeito do tema que será aprendido. Em seguida, é necessário que se estabeleçam os objetivos educacionais a serem atingidos, tais como: cognitivos, emotivos e motores como, por exemplo, as vivências de experiências para aquisição do conhecimento.

No momento do ensinar é necessário que os professores estejam motivados para que a transmissão do conhecimento seja uma experiência que atinja os níveis mais altos e efetivos. Neste sentido, o entusiasmo e a curiosidade do professor em crescer e buscar novas alternativas são fatores que auxiliam no processo de ensino e, conseqüentemente, podem apresentar repercussões positivas na aprendizagem.

Como o ensino é uma ação voltada para um determinado fim, a saber, a transmissão do conhecimento, é necessário que este seja planejado: definir o problema, as diretrizes básicas, os objetivos, estabelecer o que será feito e proporcionar a avaliação de todo o processo. Trabalhar com planejamento é de suma importância, uma vez que orienta para a utilização mais eficiente de recursos adequados e disponíveis, buscando atingir o melhor resultado dentro do esperado. Evita-se assim a improvisação e ajuda prever e superar as dificuldades, economizando tempo e atingindo uma maior eficiência (Bordenave & Pereira, 2005; Haydt, 1998).

Com a definição dos objetivos, as atividades são direcionadas e auxiliam na escolha dos procedimentos adequados. Formulam-se os objetivos gerais mais amplos e os específicos, focalizando itens mais profundos dentro dos gerais, operacionalizando-os, como uma orientação concreta das atividades de ensino-aprendizagem e posteriormente para a avaliação (Haydt, 1998).

Geralmente, as escolas fornecem a organização dos conteúdos de modo sistemático, obedecendo às diretrizes do MEC (1996), que não são modelos a serem seguidos à risca, mas guias e padrões mínimos que as escolas devem seguir. Haydt (1998) organiza a definição do currículo em dois níveis: o da escola e o do professor. Observando que o professor deve, dentro da sua prática, buscar a liberdade que lhe é garantida pela LDB (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu Artigo 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções”.

O professor deve pensar, na sua função, em maneiras eficazes para utilizar os procedimentos de ensino junto às suas habilidades e conhecimentos a fim de estimular seus alunos, para que eles sejam capazes de construir o conhecimento por si mesmos, interiorizando-o.

Como proposto por Bomtempo (1987), o educador deve permitir a atividade exploratória da criança. O brinquedo (inclui-se nesta categoria o conto de fadas) deve ser prazeroso e possibilitando ensinar de maneira que o conhecimento seja transmitido mais adequadamente, atendendo às demandas da criança, aproveitando a sua curiosidade.

No ensino de conceitos, aspectos perceptuais do mundo se dão pelo brincar. O brinquedo é justamente o material de aprendizagem (Bomtempo, 1987). Diante do raciocínio da autora, é perceptível a maneira como o conto de fadas entra no ensino. Funciona como um instrumento lúdico, atraente e facilitador do processo já que atinge tanto esferas emocionais, quanto o interesse do aluno, além, é claro, de aspectos culturais presentes nos mais diversos contos.

Cabe aqui ressaltar que os contos incluem tanto os clássicos da literatura mundial quanto aqueles que são regionais e ligados a questões focais de determinado espaço geográfico.

### 3.3. Procedimentos de ensino-aprendizagem

Em consonância com este estudo, Bruner (2001) relata que as narrativas contribuem para a aprendizagem, existindo nas histórias um elemento sobre os encontros humanos. Desta forma a construção do conhecimento também acontece de maneiras diversas ao tradicional método científico. Com isso, é possível compreender que a utilização dos contos de fada no contexto escolar fornece elementos para uma aprendizagem efetiva e diferenciada, ao tratar até mesmo das relações humanas, uma habilidade fundamental no contexto atual, uma vez que o supracitado autor compreende as histórias como sendo parte das relações interpessoais.

A narrativa e a interpretação podem ser ensinadas com cuidado e rigor, uma vez que serão utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. A cultura também é um elemento a ser explorado dentro do ambiente escolar. Sua compreensão e reflexão possibilitam uma visão crítica e realista. Cabe aqui ressaltar que os contos de fada são narrativas culturais e projetam valores das sociedades. (Bruner, 2001). No conto de Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, é possível visualizar a importância de cuidar dos idosos.

Bruner (2001) faz uma interessante colocação ao pensar que a narrativa:

(...) por todos os seus roteiros padrão sobre a vida, deixam espaço para aquelas rupturas e violações (...) tornar o conhecido novamente desconhecido. Então, embora “contar a história” da realidade seja um empreendimento em que há um risco de criar a realidade hegemônica, as grandes histórias reabrem para um novo questionamento. (...) para nos ajudar a enxergar novamente, sob um novo ângulo. (p.99)

A escolha do procedimento a ser adotado está relacionada ao conteúdo e ao tema que será exposto. É importante ressaltar que, para a criança, o lúdico é oportunidade de aprendizagem. Logo, na atividade de planejamento deve-se considerar este fator (Bordenave & Pereira, 2005). Prosseguindo com este raciocínio, ao trabalhar com a leitura é possível

utilizar-se do recurso dos contos de fada, uma vez que são estas histórias que permeiam a vida de muitas crianças. Através dos desenhos animados, do relato verbal, dos contos lidos em sala de aula, a criança estará sendo estimulada a compreender por si só e a ler as histórias que tanto a encantam. Ao pensar este recurso na escrita como modelo, vê-se a possibilidade de a criança escrever a sua própria história. Em absoluto, são recursos que podem ser explorados pelo professor no ensino, incentivando a participação ativa.

A leitura pode ser estimulada com uma maior valorização da biblioteca. Os professores podem fazer visitas com seus alunos, relatando o quanto de conhecimento que está acumulado naquelas prateleiras (Bordenave & Pereira, 2005). O interesse despertado pela leitura fortalece a busca do conhecimento. Neste sentido, os contos de fada, por sua linguagem mais acessível, podem ser uma porta de entrada para o mundo da leitura, do leitor curioso e formador de opinião.

Assim como o planejamento deve ser executado pelo professor, todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser avaliado. O conhecimento adquirido deve passar por uma avaliação de desempenho do estudante, para estabelecer se a aprendizagem efetivamente atingiu seus objetivos. A avaliação deve envolver diversos recursos, não apenas a tradicional e temida “prova”, levando em consideração aspectos de aprendizagem globais em relação ao conhecimento. Muito já foi discutido a respeito da avaliação, desta forma não serão abordados os pormenores do tema. No entanto, é um componente do processo e deve ser realizado de maneira a avaliar se o conhecimento foi compreendido e transmitido adequadamente. (Bordenave & Pereira, 2005).

Os métodos de ensino, de acordo com Carvalho (citada em Haydt, 1998), podem ser: individualizantes, socializantes e sócio-individualizados. Ao trabalhar com os contos de fada, a diferença nestes métodos desenvolve distintos aspectos do conto, dependendo do conteúdo e da demanda escolar, como veremos a seguir.

Os métodos individualizados valorizam as diferenças individuais e adequação do ensino para estas necessidades, como as tradicionais aulas expositivas e o estudo dirigido, por exemplo, além da leitura individual. Os socializantes pressupõem a interação social em suporte à aprendizagem, como os jogos, assim como os trabalhos em grupo que absorvem de maneira intensa e integral, entusiasmando os alunos (Haydt, 1998). No entanto, ao utilizar os jogos, o conteúdo de aprendizagem deve estar claro e preciso, sendo utilizado com um meio para alcançar certos objetivos educacionais.

A dramatização também pode ser utilizada com um recurso. Uma vez que envolve as crianças de maneira participativa, pode ser entendida como um local de ensino quando “(...) possibilita a empatia com o caso e desenvolve nos alunos a desinibição e a capacidade de expressão.” (Bordenave & Pereira, 2005 p.168). Esta técnica é compreendida por Bomtempo (1987) também como uma brincadeira, só que em nível de atuação.

Os contos de fada fornecem um roteiro. Possibilita ao professor, através da dramatização, trabalhar valores, expressão corporal, linguagem e vocabulário, uma vez que dentro de um conto há uma gama imensa de aspectos a serem discutidos, variando conforme a história. Para a dramatização é necessária uma caracterização da situação, a representação propriamente dita e a discussão, finalizando o processo. Neste momento é possível fazer as relações com os conteúdos e objetivos estabelecidos previamente (Haydt, 1998).

Por fim os métodos sócio-individualizados combinam os anteriores, buscando as vantagens dos dois métodos para atingir um ensino-aprendizagem, utilizando os recursos em toda a sua amplitude, a descoberta, a solução de problemas, os projetos. É interessante ressaltar que a utilização de tais métodos está ligada aos conteúdos abordados e às particularidades do alunado. (Haydt, 1998).

Outro interessante mecanismo é o uso de métodos audiovisuais. Considerando que a criança é um sujeito em formação, o professor precisa utilizar recursos que mobilizem os

sentidos da criança pode obter excelentes resultados em termos globais. Fotografias, desenhos, ilustrações, DVD, animações, cartazes, murais, mapas são alguns exemplos de recursos. Exposições e museus fazem parte desta categoria. No entanto, é recomendado que o uso seja sempre em número adequado ao conteúdo estudado. Desta forma quantidade não é qualidade, uma vez que uma “enxurrada” de estímulos dispersa mais do que contribui para o processo de ensino-aprendizagem

Observando a situação que se forma hoje, o uso da informática faz parte da realidade de muitas crianças, em casa e na escola. Há muito se fala de inclusão digital. Hoje o professor pode lançar mão deste recurso, ao incentivar as crianças para que busquem, em sites recomendados, aprofundar seus conhecimentos e curiosidades. Não é possível ignorar a ferramenta da Internet, no entanto devem-se indicar os caminhos adequados e confiáveis para a aprendizagem. Marques (citada em Haydt 1998) diz, a respeito do computador como recurso da aprendizagem:

(...) é um instrumento de comunicação de dados. A relação de ensino é uma relação de comunicação por excelência, que visa formar e informar; e instrumentos que possam se encaixar nesta dinâmica têm sempre a possibilidade de servir ao ensino. Livro, vídeo, fotografia, computadores e outros são formas de comunicar conhecimentos e, como tais, interessam à educação (p.277).

Os instrumentos, individuais ou coletivos, oferecem espaço e permitem o uso dos contos de fada. Este recurso que, quando individual, surte efeitos na leitura, interpretação, imaginação e, coletivamente, fornece a socialização e construção em conjunto, além das citadas contribuições.

A avaliação faz parte deste processo e é necessária para verificar o se o processo atingiu os objetivos tendo em vista o que inicialmente se propôs ensinar. Esta verificação tem

duas vias: a de descobrir o que os alunos conseguiram aprender e o que o professor conseguiu ensinar. Neste processo, é possível identificar as dificuldades de aprendizagem, aperfeiçoar-se, conhecer seus alunos e promovê-los. O critério e a maneira como vai ser realizada esta avaliação dependem de outros fatores que não serão aqui pormenorizados (Haydt, 1998).

A partir desta análise podemos perceber a grande relevância de abordar os contos no ambiente educacional. Ao pensar nas aplicações e intervenções que podem ser feitas utilizando este recurso, um novo mundo de possibilidades desabrocha para o educador que está atento à formação integral de seu aluno, tendo em vista não só aspectos do conteúdo, mas também a formação cidadã. Os contos estão ligados, muitas vezes às primeiras relações e constituem-se integrante na vida de muitas pessoas. Ao trazer isto para a realidade escolar, unimos o conhecido ao novo, possibilitando uma assimilação mais natural e fácil.



### **Considerações Finais**

“Nas crianças é mais fácil observar o impacto da ficção, elas se apegam a alguma história e usam-na para elaborar seus dramas íntimos, para dar colorido e imagens ao que estão vivendo.”

(Corso & Corso, 2006)

A aprendizagem na criança ocorre ao mesmo tempo em que ela está se desenvolvendo e se formando como ser humano. Ao trabalhar os aspectos ligados às suas próprias dúvidas e angústias de crescimento, através da narrativa dos contos é possível falar de educação em uma dimensão mais próxima de suas vivências e assim utilizar das histórias para ensinar e aprender a partir de uma perspectiva mais agradável e positiva.

Desta forma, pensando na leitura, de acordo com Mira y López (1986), propõe que *saber ler e poder ler* (grifo do autor) são momentos diferentes sendo que à escola cabe o papel de ensinar a ler (o saber), mas o poder efetivamente se concretiza quando a história é captada e compreendida em suas nuances.

Em relação à linguagem dos contos, Von Franz (2003), assim como a autora deste trabalho, acredita ser bastante acessível, além de permitir adaptações de vocabulário e cenário, sem alterar a mensagem principal do conto. Desta maneira, mostra-se uma interessante ferramenta já que atende a um número considerável de crianças.

Como espaço de desenvolvimento cognitivo, os contos relatam situações em que é necessário contar (João e Maria, por exemplo), selecionar, separar, nomear, classificar, compreender as pistas, entre uma série de outras habilidades. Partindo disso, temas estabelecidos pelo currículo básico podem ser trabalhados de maneira mais dinâmica e atrativa para a criança, tornando o processamento das informações mais ágil e relevante para o educando.

Desta maneira, a escola deixa de ser um espaço objetivo voltado para a transmissão de conhecimentos considerados científicos e se torna um lugar em que o desenvolvimento intelectual é composto também por aspectos subjetivos e emocionais. É importante combater

a visão de que as crianças ao entrarem na escola devam ser orientadas apenas para a obtenção de sucesso na futura carreira. A escola pode e deve ser vista como um espaço de desenvolvimento humano global.

Existe um aspecto coletivo nos contos de fada e o professor deve explorar essa questão por ser um momento de aprendizagem e riqueza no processo relacional. Neste intuito, deve mirar-se nas teorias do desenvolvimento e na compreensão da importância dos contos por permearem estes processos, buscando trabalhar estas questões como uma oportunidade de crescimento emocional e cognitivo.

A respeito da leitura “silenciosa” ou mental exigida pelos professores, deve-se considerar o nível de desenvolvimento da criança, sendo necessário que após determinada fase a criança consiga perceber a história sem ter que recontá-la auditivamente para si mesma, superando a fala ecóica, neste caso, na leitura. No entanto, este recurso pode ser utilizado quando há dificuldade na compreensão ou então uma leitura mais pausada. Ao ler uma primeira vez, a criança deve ter atenção. Na segunda leitura, as dificuldades devem ser esclarecidas (Mira y López, 1986). A leitura também pode se beneficiar muito dos contos de fada, aguçando a curiosidade da criança e a obtenção do prazer na leitura. Além, é claro, de estimular a imaginação, contribuir para uma visão mais reflexiva e crítica, e ajudar numa melhor compreensão da realidade social em que vive (Silva, Souza, Lima et al, 2005).

A literatura infantil fundamentalmente exerce uma forte influência na formação da criança que emerge em adulto, uma vez que é uma grande ferramenta de aprendizagem. Ao pensar em histórias, ela tem oportunidade de se organizar e compreender o mundo, ela se “(...) apropria de fragmentos, como tijolos de significação que combinam à sua moda para levantar a obra de determinado assunto que lhe desperta interesse.” (Corso & Corso, 2006, p.29).

Embora o conto de fadas seja uma categoria à parte da literatura infantil, uma vez que estes contos atingem também os adultos, por sua temática, neste presente trabalho

veremos as suas relações com a infância. Quanto aos aspectos simbólicos, a psicanálise faz interessantes reflexões como, por exemplo, o espelho, através do qual a mágica opera. O tapete mágico, também adquire significação por ser um antigo brinquedo do homem, projetando seu desejo de voar. Para Von Franz (2003) os tapetes eram usados nas tendas dos árabes representando a continuidade da terra, do solo sob seus pés, indicando também proteção das influências malignas do solo estranho.

Podemos perceber como os contos de fada estão presentes no mundo adulto, no cinema atual, em filmes que, por exemplo, retratam a “Cinderela moderna”. No entanto não é este o foco deste estudo. Na criança eles estão presentes de diversas formas.

Na Grécia de Platão e Aristóteles, os contos de fada, serviam à educação informal das crianças, dada pelas mães. Os contos de fada, quando bem trabalhados, são utensílios de grande valor e eficácia para esse fim, pois lidam com algo da ordem do imprevisto e do imprevisível e sugerem “intervenções” construídas na relação. Desta forma oferecem mais uma possibilidade no ambiente pedagógico e psicopedagógico.

Ao refletir sobre o conto, o professor propicia ao aluno oportunidade de falar sobre seus problemas. Ao intervir, os “laços” afetivos se estreitam, criando um ambiente rico para melhorar as relações interpessoais e proporcionar o diálogo.

Em relação à indicação etária dos contos de fada, conclui-se que nas séries iniciais, quando o sujeito está se constituindo efetivamente, é interessante recurso por suscitar as questões de moral, desenvolvimento, linguagem, leitura, memorização, escrita e outras anteriormente citadas. Apresenta-se como um excelente momento para a sua utilização. No entanto este uso estende-se por um período maior, uma vez que são histórias que constituem a infância de muitas crianças, porém o uso não é tanto no sentido educacional, mas sim na vertente psicológica.

Os contos de fada estão repletos de simbologia (Carvalho, 1985). Há diversas análises educacionais e psicológicas. Contudo, neste trabalho foi feito um recorte para pensarmos esta simbologia em termos de desenvolvimento e aprendizagem. Em contos como o da Cinderela, é possível trabalhar aspectos relativos à rivalidade entre pares em sala de aula (que é uma das possíveis simbologias atribuídas ao conto) em sala de aula, à relação da criança com o outro, com seu colega de sala e extrapolar isso para as outras relações sociais da criança.

Desta maneira, o educador deve estar atento para trabalhar dentro do conto não apenas questões de leitura ou escrita, mas mesmo pontos fundamentais na criança em desenvolvimento como, por exemplo, o narcisismo (presente na Branca de Neve), as relações sociais (Cinderela), a sedução (Chapeuzinho Vermelho), conforme relatado por Von Franz (2003). No entanto, cada um destes contos é um universo único e imenso, assim como aprofundar-se em cada um destes exigiria um novo trabalho.

Ao lidar com um instrumento tão rico e que oferece possibilidades inúmeras, o educador perceberá que, para a criança, a aprendizagem vem juntamente com o brincar. Os contos de fada são um espaço de imaginação e fantasia que podem ser aliados na educação destas crianças. Tratando de assuntos considerados universais, como as situações cotidianas, de relacionamento inter e intrapessoal, os contos fornecem um espaço para que estas questões sejam expostas e discutidas.

Retomando o raciocínio apresentado por Bettlheim (2006), os contos são um espaço de expressão, internos ou não, que permitem à criança posicionar-se, gerar alternativas e se organizar no mundo. Problemáticas como a raiva e a angústia podem ser trabalhadas com a interface dos contos em sala de aula, solucionando aspectos particulares a cada realidade educacional.

A partir deste estudo, é possível compreender que os contos de fada estão no imaginário da criança e, como tal, ao serem utilizados no contexto educacional, contribuem para leitura, abstração, desenvolvimento psicomotor, cognitivo e, além disso, acompanham o desenvolvimento da própria personalidade. O reviver de sentimentos, que algumas vezes é possibilitado pelos contos (seja leitura, interpretação ou evocação), fornece elementos para que a criança compreenda melhor os seus próprios processos por identificação com os personagens e interpretação do texto propriamente dito. Os teóricos do desenvolvimento supracitados vêem nesta possibilidade o crescimento cognitivo-afetivo.

O educador deve estimular a leitura, para que seja formado na criança este hábito, uma vez que hoje boa parte do conhecimento formal baseia-se na forma escrita. Incentivar a leitura desde a mais tenra idade proporcionará posteriormente facilidade e agilidade na vida escolar e profissional. O mundo da criança é vivido pensando em termos que lhe sejam ricos e estimulantes, que permitam a fantasia, a abstração, o jogo, a brincadeira. Pensando nisso, é inevitável que ao educar uma criança todas estas dimensões sejam consideradas e também aproveitadas dentro da escola.

A maneira pela qual os contos de fada atuam na formação não se deve apenas ao manifesto e ao explícito, mas também pelos contos estarem presentes no imaginário e nas representações internas. Os contos fazem parte do mundo interno e externo da criança.

Em um momento no qual o ter significa tanto, o brinquedo é freqüentemente associado a questões materiais, atreladas que a criança só será feliz se estiver cercada de brinquedos modernos e caros. Neste sentido, a dimensão do cuidado facilmente se perde. Assim resgatando tanto na escola, pelos professores, quanto em casa, na leitura que os pais empreendem dos contos para os seus filhos, momentos e valores esquecidos de atenção e disponibilidade emocional na relação familiar podem ser fortalecidos.

Os estudos dos contos de fada são muito vastos, porém ainda que sejam amplamente explorados pela psicologia e utilizados na escola, são necessários mais esforços voltados para a educação, buscando, progressivamente, aumentar a efetividade do ensino e abrindo para a criança possibilidades de aprendizagem. Portanto seu estudo não se esgota.

Desta forma, os contos de fada fornecem um importante material que, ao ser trabalhado, ajuda na promoção do desenvolvimento integral da criança, contemplando as esferas intelectuais e emocionais, a fim de gerar um indivíduo consciente, reflexivo e capaz. Além disto, os contos rompem com um pensamento linear e causal e promovem novas possibilidades de ensino, por apresentarem uma história fantástica, mas ao mesmo tempo por manterem a sua estrutura simples.

A escolha de fazer a habilitação em licenciatura foi fundamental para a minha formação profissional. Uma vez que a maior parte da vida da criança é vivida dentro da escola, compreender os aspectos humanos ligados ao desenvolvimento e aprendizagem me proporcionou uma maior sensibilidade ao olhar as dificuldades de aprendizagem. Ao pensar no tema e durante toda a elaboração deste trabalho, o foco foi de apresentar possibilidades e contribuições para a educação. O crescimento que vivenciei, tanto cognitivo quanto emocionalmente ratifica a minha opção de ser licenciada em psicologia e levar para o ambiente escolar uma nova visão de aprendizagem. Acredito que agora tenho uma percepção mais global do aprendizado humano em seus diversos contextos. Este trabalho final me fez sentir que a psicologia e a educação caminham juntas e poder fazer parte deste processo é motivo de muita satisfação e também de responsabilidade.

### Referências Bibliográficas

- Ariès, P. (2007) *História Social da Criança e da Família*. (D.Flaksman, trad.) (2ª edição) São Paulo: LTC.
- Bettlheim, B. (2006) *A psicanálise dos Contos de fada*. (A. Caetano, trad.) (20ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bomtempo, E. in Witter, G.P. & Lomônaco J.F. (1987) *Psicologia da Aprendizagem: Áreas de aplicação*. São Paulo: EPU.
- Bruner, J. (2001) *A cultura da Educação*. (M.A.G. Domingues, trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Bordenave J.D. & Pereira, A.M. (2005) *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. (26ª Edição) Petrópolis: Vozes.
- Brasil, *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Acesso em: 20 de setembro de 2008.  
Disponível no sítio: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Carvalho, B.V. (1985) *A literatura Infantil: visão histórica e crítica*. (4ª edição). São Paulo: Global. Capítulos: I, II, IX.
- Corso, D., L. e Corso, M. (2006). *Fadas no Divã*. Porto Alegre: Artmed.
- Daniels, H. (2001) *Vygotsky & a Pedagogia*. (Mota. M.C. trad.) São Paulo: Loyola.
- Farias, A. R. (1997) *O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget*. (2ª Edição) São Paulo: Ática.
- Góes, L.P. (1991) *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. (2ª edição). São Paulo: Pioneira.
- Goulart, I.B. (2003) *Piaget: Experiências Básicas para utilização pelo professor* (2ª Edição). Petrópolis: Vozes.
- Haydt, R.C.C. (1998) *Curso de Didática Geral*. (5ª Edição) São Paulo: Ática.

- Von-Franz, M.L. (2003) *A interpretação dos contos de fada*. (M.E.S. Barbosa, trad.) (4ª edição). São Paulo: Paulus.
- Lopes, Josiane. (2001) A lógica própria da criança como base do ensino. In: *Revista do Professor - Nova Escola*; ano XVI Nº 139, Janeiro de 2001; Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0139/aberto/mt\\_246732.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0139/aberto/mt_246732.shtml) Acesso em: 18 de setembro de 2008.
- Novaes, M.H. (1986) *Psicologia do Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Atlas.
- Mira y Lopez, E. (1982) *Como estudar e como aprender*. São Paulo: Mestre Jou.
- Palangana, I.C. (1998) *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social*. (2ª Edição). São Paulo: Plexus.
- Priore, M.D. (org) (2007) *História das crianças no Brasil*. (6ª edição). São Paulo: Contexto.
- Piaget, J. (2001). *A construção do real na criança*. (R. A. Vasques, trad.) (3ª Edição). São Paulo: Ática.
- Piaget, J. (2006) *Seis estudos de Psicologia*. (M.A.M. D'Amorim & P.S.L. Silva, trad.) (24ª Edição). Rio de Janeiro: Forense.
- Silva, Lima, Sousa, [et al.] (2005) *A Literatura infantil: a importância da utilização dos contos de fada no estímulo a leitura nas séries iniciais*. Monografia de graduação Brasília: Uniceub.
- Vygotsky, L. S. (1998 A) *A formação social da mente*. (Neto J.C; Barreto, L.S. M; Afeche, S.C. trad.) (6ª Edição) São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998 B) *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. (Berliner, C. trad.) São Paulo: Martins Fontes.